



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS
(MAES)

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

«DE LA RESTAURACIÓN A LA GUERRA CIVIL:
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE
SERIES TELEVISIVAS COMO MÉTODO DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA»

ALUMNO: D. ÁLVARO ESCALONA SANTOS

TUTOR: D. ANTONIO VÁZQUEZ GONZÁLEZ

ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E
HISTORIA Y FILOSOFÍA

CONVOCATORIA DE JUNIO DEL CURSO 2019/20

ÍNDICE

Resumen/Abstract	5
Introducción	6
Referentes teóricos de la Unidad Didáctica desarrollada previamente en el Prácticum	8
1. Presentación de la Unidad Didáctica actual o Proyecto	14
1.1. Justificación del sentido de la Unidad Didáctica	14
2. Unidad Didáctica o Proyecto	18
2.1. Contenidos	18
2.2. Competencias abordadas	20
2.3. Metodología	21
2.4. Propuesta de Actividades	22
2.5. Propuesta de Evaluación	31
2.6. Instrumentos de Evaluación	31
2.7. Criterios de Evaluación	32

2.7.1. Indicadores de Desempeño: Rúbrica General sobre la Innovación Didáctica	33
2.7.2. Indicadores de Desempeño: Rúbrica sobre el Debate de Memoria Histórica	34
2.7.3. Indicadores de Desempeño: Rúbrica sobre la Participación en las Propuestas de Actividades	35
Conclusiones e Implicaciones Educativas y para la Futura Formación Docente	36
Referencias Bibliográficas.....	39
Anexos.....	42

RESUMEN

Las Ciencias Sociales son una disciplina con multitud de detractores entre el alumnado de Secundaria. En el presente trabajo de innovación didáctica proponemos la utilización de series de televisión de género histórico, entre las que se encuentran «La Señora», «14 de abril: La República», «El Ministerio del Tiempo», «En tiempos de guerra» y «Las chicas del cable», para la explicación de aspectos históricos de difícil asimilación para el alumnado. Una estrategia docente que, además de aumentar la motivación y el interés, tiene como objetivo transformar la visión de las Ciencias Sociales por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVES: Innovación didáctica, TICs, Recursos audiovisuales, Ciencias Sociales, Historia

ABSTRACT

Social Sciences are known to be unpopular amongst High School's students. In this final project didactic innovative, we will use Historical TV series, among «La Señora», «14 de abril: La República», «El Ministerio del Tiempo», «En tiempos de guerra» and «Las chicas del cable», for the explanation of difficult Historical concepts to the students. The aims of this teaching strategy are improve motivation of the students, their interests and change his image about the Social Sciences subject.

KEYWORDS: Didactic innovation, TICs, Audiovisual resources, Social Sciences, History

INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo XX, la evolución de las sociedades humanas ha permitido que los dispositivos electrónicos se conviertan en herramientas indispensables en la vida cotidiana; pero, desgraciadamente, las personas limitan el aprovechamiento de la tecnología únicamente a ese escenario, sin preocuparse a extenderlo hacia otros espacios que tradicionalmente se encuentran estancados en cuanto a su inclusión en el terreno laboral. En la enseñanza no se trata ya de un rechazo, sino más bien de una limitación por parte de algunos docentes, que restringen las herramientas TICs al uso de diapositivas PPT (Area Moreira, 2008. A través de Delgado, Gomis y Sánchez: 2013: 864), al tiempo que descuidan otras formas de uso más dinámicas y, por ende, más satisfactorias.

Separar los compromisos laborales y los dispositivos tecnológicos normalmente limitados al ocio es un error bastante común; al fin y al cabo se trata de una manera de separar las obligaciones del divertimento. No obstante, en todo esto hay que destacar la aparición de Internet y de los ordenadores personales, gracias a los cuales ambos mundos encuentran una dimensión común, como apuntan Colomer, Sáiz y Valls (2018: 55). Este criterio, sin duda, podría seguirse en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos, en donde la tecnología puede converger como una estrategia docente en beneficio de los jóvenes.

Efectivamente, que sea beneficioso para los estudiantes es uno de los motivos por los que elegimos «De la Restauración a la Guerra Civil: la enseñanza de la Historia a través de series televisivas como método de innovación educativa» como título para nuestro TFM de Innovación Didáctica dentro del marco de la especialidad de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Filosofía. Aun así, merece la pena anotar que otra motivación sería la importancia de que los educandos, a través de las propuestas que desgranamos progresivamente en estas hojas, embracen esta disciplina y tornen esa visión despectiva tan característica en estas edades acerca de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Basándonos en nuestra experiencia práctica, mayoritariamente desde un punto de vista de observación de los comportamientos de los discentes, éstos se distraen con suma facilidad, dificultando con toda probabilidad la puesta en marcha de nuevas metodologías de enseñanza; por eso, si bien es necesario no andar a

tientas en el aula, comprobar cómo se desenvuelven los estudiantes en ese escenario es fundamental. Y es que de esta premisa es originaria nuestra propuesta innovadora de aprovechar las series de televisión para contribuir a mejorar el aprendizaje del alumnado atendiendo a la capacidad de comunicación de las películas a través del sistema perceptivo, es decir, del sentido de la vista y el oído; de la transmisión de emociones y valores por medio de la captación de la música, las luces y los efectos de cámara (Fernández Rodicio, 2014: 69).

Los contenidos enmarcados en esta Innovación Didáctica, más allá del criterio formal con el que están erigidos, ofrecen unos recursos y unos materiales de trabajo altamente aprovechables para el alumnado. Apreciando los gustos y deseos de cualquier adolescente, su aparato cognitivo *grosso modo* no centra toda la atención en aspectos puramente académicos, si existen alternativas más saciables en su día a día. No es difícil, entonces, encontrar corrillos de estudiantes comentando programas de televisión, videos populares de las redes sociales o los capítulos de sus series favoritas, por lo que, a nuestro juicio, no existe mejor estrategia que utilizar esos mismos medios audiovisuales en provecho de la docencia de una disciplina tan aparatosa como las Ciencias Sociales.

Como apuntan Pozo, Martín y Bey (2002: 18) no sólo se trata únicamente de «repensar [...] los contenidos de la educación secundaria sino también las formas en que esos contenidos se aprenden y se enseñan». Y es que nuestro breve periodo de prácticas ha estado caracterizado evidentemente por aprendizajes notables, pero también por aspectos mejorables en cuanto a las herramientas docentes para impartir Ciencias Sociales; es por esto que, pese a la grata orientación recibida, los métodos de aprendizajes no han sido los más satisfactorios para los discentes.

Por tanto, en este Trabajo de Fin de Máster (TFM), integrado en la especialidad de Ciencias Sociales, se hará un recorrido en torno a una innovación educativa que adopta los medios actuales por los que tanto jóvenes como adultos satisfacen su ocio diario. El alumnado deberá adoptar una actitud activa basada en la relación y colaboración mutua para alcanzar respuestas a las preguntas que sostienen esta innovación didáctica. Las actividades basadas en «copiar y pegar» información del libro de texto pasan a un segundo plano con objeto de fomentar la comunicación entre iguales y estimular la adquisición de competencias fundamentales no necesariamente para las Ciencias Sociales, sino más bien para consolidar una fuente de conocimiento necesaria en la sociedad del siglo XXI.

REFERENTES TEÓRICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DESARROLLADA PREVIAMENTE EN EL PRÁCTICUM

Las Ciencias Sociales representan un enorme desafío para aquellos que se introducen entre la multitud de disciplinas que abarca este nido de ciencias. La amplitud de contenido existente condiciona la relación entre los docentes y el alumnado en los centros escolares, como bien reveló, en el caso de la Historia, el debate nacido en Gran Bretaña ya en los años setenta, y posteriormente introducido en España, en torno al escaso interés que generaba la enseñanza enunciativa de esta disciplina (Prats, 2000: 72-73) entre los educandos. Desde edades tempranas, mientras la captación de interés por parte del alumnado es desigual, el profesorado no tiene más remedio que afrontar los problemas pertinentes a esta cuestión de diferentes maneras, aun cuando la desazón de unos y otros se presenta no sólo en una disciplina concreta sino, más bien, en el sistema educativo, el cual no ha sabido adaptarse por completo a la progresión cultural del conocimiento de las sociedades actuales (Pozo, Martín y Puy, 2002: 18).

La tecnología cuenta con no poca influencia en la reversión de esta tendencia, en tanto que representa un error de enorme calado querer insertar, en la actualidad, métodos de aprendizaje originados siglos atrás; en parte a consecuencia de una idea equivocada de los usos de las tecnologías en los contextos educativos (Chávez, 2017: 1) de la actualidad. Normalmente, la tecnología tiene una imagen muy restringida en el espectro educativo, pues se asocia con prontitud a la implementación de diapositivas PPT a través de una pantalla. Y es cierto que esta herramienta puede ayudar a mejorar la comprensión conceptual de una disciplina, pero actualmente no es la única forma, más entendiendo el incontrolado incremento tecnológico que, habiendo llegado a la vida cotidiana, no ha dudado en implementarse como herramienta a la docencia (Aguaded y Cabero, 2014. A través de Chávez, 2017: 1).

Un referente teórico que puede contribuir a mejorar las estrategias docentes y el interés de los estudiantes, desde el punto de vista pedagógico, es el constructivismo, tal es la importancia de ofrecer «participación activa del sujeto en la construcción de un nuevo conocimiento» (Pujolàs, Surroca, Geronès, *et. al.*, 1997: 180) que parte de «una estructura cognitiva previa» asociándose con nueva información nacida del proceso de aprendizaje (González Y Zapico, 2016: 561). Esta idea ha persistido en todo nuestro proceso de formación como docentes, acaso

con mayor profundidad con carácter teórico que, posteriormente, en escenarios prácticos en centros escolares; en donde no ha sido respetada esta premisa de interactuar con el alumnado para hacerlo participe de su propio aprendizaje.

Estas teorías constructivistas, que han marcado la línea de actuación tanto de la Unidad Didáctica diseñada para el periodo de prácticas como la de innovación docente, inciden en la importancia de la enseñanza para transformar el conocimiento previo del alumnado (Martínez Geijo, 2007: 86), adaptándose a sus intereses, a sus capacidades y a su contexto más cercano; y sobre todo dejando claro al alumnado cuales son los objetivos que se persigue durante el proceso de enseñanza (González Y Zapico, 2016: 561). Este germen teórico, que tiene como principales precursores a Vygotski, Piaget y Ausubel, y pese a no estar exenta de críticas por la utilización precipitada de sus postulados (Rodríguez López y Cubero Pérez, 1998: 25-27), parte de la interacción entre un sujeto y la realidad en la formación de los conocimientos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere, ya no sólo de estrategias previas a la impartición de las asignaturas escolares, sino de capacidad de adaptación a la diversidad de situaciones que, con probabilidad, se pueden producir en las aulas (Pujolàs, Surroca, Geronès, *et. al.*, 1997: 193), así como la voluntad crítica de asumir y rectificar de los errores; al fin y al cabo «no es un proceso sumativo, es transformador» (Ausubel, 2002. A través de González y Zapico, 2016: 561).

Las problemáticas se pueden atajar de diferentes formas, pero antes de aplicarles un remedio es necesario identificar con precisión la actitud del alumnado en el desarrollo de las disciplinas, pues existen disciplinas como las Ciencias Sociales en que los discentes se introducen con numerosos prejuicios a razón de malas experiencias o nefastos recuerdos de anteriores cursos académicos. Normalmente, estas objeciones del alumnado pueden deberse a la densidad de contenidos y al desfase del profesorado en cuanto a los métodos de enseñanza y de evaluación utilizados, relacionados normalmente con continuos soliloquios del docente o con la utilización continuada del libro de texto como razón de ser de las clases de Historia (Prats, 2000: 83).

En una situación de desinterés generalizado y en donde, salvo alguna excepción concreta, ningún estudiante presta atención al desarrollo de la asignatura, ya sea Ciencias Sociales de un modo más amplio, ya sea Historia o Geografía de

manera más concreta, probablemente un procedimiento de actuación adecuado es estimular al alumnado llamando su atención con recursos didácticos que fomenten su participación activa para construir su conocimiento (Alba Pinto, 2013: 4). En este caso, el constructivismo tiene mucho que decir con respecto a la propuesta de innovación que se anuncia para este TFM, dado que se propone el acercamiento al contexto actual del alumnado a través de las TICs como aliada en la planificación del aprendizaje de las Ciencias Sociales, en tanto que convierte la enseñanza en algo dinámico (Ausubel, 2002. A través de González y Zapico, 2016: 561).

De algún modo, la utilización de las TICs puede verse favorecida en estas disciplinas, de ahí que la enseñanza de la Historia requiera, como afirman Murcia, Tejedor y Lancheros (2017: 214), de estrategias que se adapten a las necesidades del alumnado. El aprovechamiento de estos recursos tecnológicos como intermediario para conectar con los estudiantes no resulta descabellado en la medida en que la implementación de las TICs modifica las «prácticas pedagógicas» e influye «en los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Murcia, Tejedor y Lancheros, 2017: 212). Un factor que, siguiendo la visión constructivista, permite obtener resultados satisfactorios entre los jóvenes escolares en la medida que «la enseñanza será efectiva cuando logre movilizar, desequilibrar y reequilibrar los esquemas conceptuales que existen en la estructura de su pensamiento» (Coll, Martín y Mauri, 1993; García, 1993. A través de Martínez Geijo, 2007: 86).

En el mundo antiguo, por ejemplo, ante la ausencia de instrumentos tecnológicos tan avanzados, el proceso de aprendizaje seguía partiendo de la interacción entre el profesorado y los discentes a través de un instrumento de conexión mutuo: el teatro. Durante las escenas teatralizadas se aprovechaba la capacidad interpretativa de las personas como herramienta comunicativa, de alguna forma como sucedáneo tecnológico, para transmitir nuevos conocimientos de manera didáctica. En efecto, la escena permite reproducir conceptos abstractos y concretos que garantizan la comprensión de un público no familiarizado con las complejidades de determinadas disciplinas (Báez Merino, 2009: 70).

Prueba de esto es que, desde el punto de vista docente, la interpretación teatral, al igual que sucede con los recursos TICs en la actualidad, sirve para encauzar una interacción entre actores y espectadores que contribuya al «aprendizaje significativo» por medio de un «mediador» encargado de facilitar la asimilación de nuevos conceptos (Báez Merino, 2009: 72-74). Actualmente,

el papel de «mediador» lo ocupa la tecnología a través de diversos métodos, a saber programas interactivos, páginas webs, videojuegos (Chiyong, Navarro, Vega y Nakano, 2016) o el visionado de películas y series; cualquiera de estos instrumentos son útiles siempre que permitan instruir al alumnado en aspectos meramente abstractos, sobre todo en lo referente a adquirir nociones sobre la temporalidad en la Historia (Flores, 2015: 95) o, incluso, desde el punto de vista de la Geografía y la Historia del Arte (González Y Zapico, 2016: 559-560)

El cine contribuye a conocer «mejor determinados aspectos de cualquier época histórica» (Grupo «Imágenes De La Historia», 1998, 88-89). Un punto que coincide con el transmitido por Gomis Sánchez (1992, 110), quien afirma que en «un mundo fundamentalmente basado en la cultura de la imagen [...], el cine puede ser un instrumento de gran utilidad en el aprendizaje de la Historia», sobre todo porque (1) supone el acercamiento de un alumnado de Secundaria a un tiempo lejano; (2) representa una novedad como método de trabajo; (3) favorece el desarrollo de una actitud más positiva; (4) y permite la consecución de objetivos a través de la didáctica.

De hecho, dentro de las producciones cinematográficas «es posible encontrar una serie de intuiciones asociadas al constructivismo» (Blanco, Cabrera, Gaete y Pinilla, 2010: 49). Además, el aprovechamiento de estas herramientas TICs, desde el punto de vista del docente de la especialidad de Ciencias Sociales, podría revertir la concepción de la historia enunciativa, es decir, romper con una Historia concebida «como poco activa y con un saber cerrado y concluido» (Prats,. 2000: 82), y transformando los curriculums anticuados.

Uno de los argumentos para explicar la escasa promoción del cine en la impartición docente de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es su innegable asociación como actividad de ocio (Hueso Montón, 1983. A través del Grupo «Imágenes De La Historia», 1998: 88); aunque el uso de la tecnología de una forma cada vez más cotidiana confirme la utilidad del cine para comunicar (Zizek, 2006. A través de Blanco, Cabrera, Gaete y Pinilla, 2010: 50). De algún modo, el visionado de películas o series desde diferentes plataformas permite al gran público comprender conceptos históricos de difícil asimilación, al igual que, en un caso muy similar afirmado por Josep Fontana (1992), la narrativa histórica acerca los sucesos históricos a aquellas personas reacias a emprender la lectura de libros de carácter historiográfico.

La relevancia de la aparición de medios audiovisuales en las aulas no es un tema baladí, pues, al contrario de lo que puedan pensar los escépticos, más bien contribuye a mejorar o, si se prefiere, a renovar la instrucción de enseñanza a través de mecánicas constructivistas (Martínez Geijo *et al.*, 1997, 2000. A través de Martínez Geijo, 2008: 87) a partir de la secuenciación en cuatro pasos: análisis de ideas previas del alumnado; reflexión y comparación con la realidad; reelaboración de nuevas ideas; y aplicación de las mismas sobre el contexto inmediato.

En este sentido, la metodología constructivista, según la Profa. Gomis Sánchez (1992: 109-110), busca conseguir un aprendizaje individualizado que parta de la situación particular de cada discente. Con todo, si bien Gomis Sánchez propone la utilización de textos y actividades para potenciar los conocimientos, rectificar los errores y ampliar hacia nuevas metas, prevemos que la adaptación a partir de fragmentos de series históricas puede fomentar un interés mayor en las materias previamente mencionadas, más tratándose de títulos conocidos por su accesibilidad mediante plataformas digitales, así como tramas que estimulan la atención de los espectadores y construyen a construir el contexto de la época.

A través del visionado de series de género histórico, el docente puede reproducir las pautas constructivistas en las clases de Historia, siempre que se ejecute un filtrado previo a la presentación ante el alumnado, tanto es la importancia de recordar que detrás de las filmaciones se encuentra la figura de un director y no la de un historiador (Grupo «Imágenes De La Historia», 1998: 90). Para apreciarlo con mayor nitidez, la preparación de actividades en el aula es fundamental, dado que la programación no se debe únicamente a este propósito sino también a la flexibilidad argumental del alumnado y de la facilidad de réplica de las composiciones que se presentan sobre la Unidad Didáctica en cuestión.

No obstante, este procedimiento didáctico no está únicamente limitado a una selección filmográfica, ya que los documentos históricos tampoco escapan del filtrado de información por parte de los docentes. Pero, en cierta forma, el aprovechamiento de las TICs ofrece una nueva visión sobre los recursos y materiales utilizados en las clases, más allá de la típica diapositiva de PPT que, en la mayoría de ocasiones, es un reemplazo del libro de texto al no medrar un contenido verdaderamente didáctico. Esta propuesta de innovación aprovecha la capacidad humana «para generar, emitir, interpretar, recrear o interrelacionar historias sobre hechos reales [...] utilizando uno o varios lenguajes, canales,

soportes y recursos como mecanismos de mediación» (Londoño, 2013: 18). Entonces, se trata de partir de las conocidas como «metodologías activas», de entre las que se incluye el propio constructivismo, para adaptar el aprendizaje a la diversidad del alumnado (Torres Cancellor, 2019: 7. A partir de Cogollo y Pérez, 2019: 176).

Dentro de la disciplina de Historia, muchas son las propuestas innovadoras, pero independientemente de su composición, estas metodologías activas contribuyen a «aprendizajes curriculares básicos a través de la adquisición de competencias» (Tribó, 2008: 179. A partir de Cogollo y Pérez, 2019: 176) que acaban desencadenando un aprendizaje flexible, dinámico y, sobre todo, significativo. Por junto, este tipo de aprendizaje aparece cuando las ideas se relacionan con «una imagen, un símbolo o un concepto en la estructura cognitiva del alumnado», pero siempre que estas ideas se relacionen con algún elemento cognitivo que exista previamente en el aparato cognitivo del discente (González y Zapico, 2016: 561).

Es pertinente que, en el caso de nuestra propuesta, la utilización de secuencias de imágenes afiance aún más este componente de aprendizaje, en tanto que mejora el mensaje narrativo al mezclar dos cauces de la comunicación humana: primero, utilizar la narrativa para contar y, segundo, aprovechar una imagen tecnológicamente actualizada para contar una historia, como si del teatro, al que anteriormente nos referíamos, se tratara (Londoño, 2013: 18). A este respecto, este método didáctico no sólo busca desechar la nefasta imagen con la que cuentan las Ciencias Sociales, y en particular la Historia, entre el alumnado de Secundaria, sino que, además, no descarta ser una oportunidad realista para mejorar la tendencia negativa de los resultados de los estudiantes de Secundaria españoles desde principios del siglo XXI (Prats, 2008: 4), así como a los inadmisibles porcentajes de abandono escolar.

De cualquier manera, los postulados constructivistas son la antesala de los cambios educativos en las sociedades actuales. Por eso, los docentes tienen aquí una labor fundamental, la cual debe partir de eliminar cualquier duda que, ya por sus convicciones, ya por su inseguridad (Moreno, 2016: 858), puedan desprender para con el uso de las TICs en las aulas; mucho más en disciplinas académicas que representan un obstáculo para la trayectoria académica de muchos discentes.

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ACTUAL O PROYECTO

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL SENTIDO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El aprendizaje de las personas se enfrenta a multitud de variables a lo largo de su etapa educativa, tales como la motivación, la capacidad de adaptarse a la dificultad de las materias escolares, el contexto familiar y escolar, entre otras. El grado de aprendizaje depende además de las habilidades didácticas y pedagógicas de los docentes, es decir, de sus facultades para controlar la disposición que tiene el alumnado frente a las asignaturas impartidas. Y para éstos, no todas las disciplinas son similares: algunas les han acompañado durante su bagaje educativo mientras que otras representan una novedad según la etapa educativa.

Muchas veces las nomenclaturas de las asignaturas no ayudan a comenzar con buenos pronósticos, puestos a entender que los prejuicios, ya hacia las personas, ya hacia los escenarios que se presentan a diario, son determinantes en la postura que toma cada estudiante al enfrentarse a una disciplina concreta. Por eso, no se hace difícil imaginar que las Ciencias Sociales no tengan una gran reputación entre los discentes en la educación obligatoria; algunos incluso procurando distanciarse de la misma en etapas educativas posteriores, merced de la experiencia con las Ciencias Sociales a través de métodos educativos atávicos.

Con respecto al caso particular del centro educativo que fue escenario de nuestro periodo de práctica y que, por ende, motivó el diseño de la primera Unidad Didáctica e inspiró, de forma hipotética, la aplicación de las propuestas recogidas en este TFM de Innovación Didáctica, es presumible mencionar que la ubicación del enclave educativo es San Fernando, provincia de Cádiz. Un núcleo urbano que, en la actualidad, concentra una población de 94.979 personas, según el INE, y que está a 7 km de capital provincial. Se trata de un conjunto urbano con vinculación histórica tanto a la actividad salinera como a la industria naval. Por junto, si bien sólo la segunda de estas menciones tiene aún reducto en la población isleña, su ocupación es minoritaria, válido de la importancia de antaño. En contra de esto, la demografía no ha hecho otra cosa que incrementarse progresivamente desde finales del siglo pasado, fruto de la tercerización de la economía: y en parte por la consideración de San Fernando como «ciudad dormitorio».

Procurando no revelar el nombre del centro educativo, si podemos decir que se encuentra en la principal arteria de tránsito de la ciudad. Se concentra alrededor

de una zona de clase media, de donde se surte de un importante público para sus instalaciones. Aglomera en el presente algo más de 1.270 alumnos, cuya característica más notoria no es otra que la heterogeneidad de éstos, la cual principia tanto en aspectos culturales como económicos; lo que se detecta, en este último caso, en los perfiles laborales de los progenitores (Proyecto Educativo de Centro, 2019: 9). La localización espacial del centro condiciona a diario el acceso del alumnado al mismo, que se acerca a pie mayoritariamente, dada la proyección de un tranvía como transporte público de futuro en la ciudad. La inevitable peatonalización de la calzada no impide, por el contrario, que cada mañana el alumnado pueda llegar en vehículo.

Este centro, asimismo, es un colegio católico vinculado a una orden religiosa. Cuenta en sus adentros con cursos académicos que van desde Educación Infantil hasta Bachillerato, pasando por Educación Primaria y Secundaria. A resultados de estas unidades de centro, se resuelve cada etapa educativa con un total de tres clases (letras: A, B y C) por curso; siendo sólo aquellos que pertenecen a las etapas anteriores a la Secundaria los que cuentan con modalidad bilingüe. Igualmente, al tratarse de un centro concertado, existe una mayor flexibilidad en la confección del profesorado; pese a esta circunstancia, la permanencia de estos docentes está afianzada.

La Unidad Didáctica de innovación está pensada para la etapa educativa de cuarto de la ESO, concretamente para su tercera unidad de centro: la letra C. Un curso compuesto por 24 discentes: un grupo no demasiado numeroso con respecto a otras aulas o, incluso, lo que suele ser habitual en otros centros académicos. Este curso, además, coincide con la tutoría de nuestro tutor de centro, lo que origina un contacto permanente entre sus integrantes. Se trata de un curso que, durante las sesiones, se comporta como es previsible cuando se piensa en personas que oscilan los 15 y 16 años: la distracción, la ausencia de disciplina, la altanería, la interrupción constante y, sobre todo, el desinterés son algunas de las situaciones que hemos observado durante el desarrollo de las clases de Ciencias Sociales.

No por ello, sin embargo, pensamos que el alumnado que compone este curso haya que tratarlo como el de un «caso perdido». La descripción dada acerca del comportamiento generalizado que se produce en esta aula durante la impartición de la asignatura de Ciencias Sociales, desde luego, no es apetecible para ningún docente; pero la explicación acerca de por qué se produce tiene que ver, en primer

lugar, con la inexistencia de motivación en el alumnado con la asignatura, lo cual promueve su desgana y su pasividad; y en segundo lugar, con el desinterés, que no deja de ser una actitud conectada con la propia desmotivación.

Este diagnóstico, de ninguna de las maneras, es definitivo, aun cuando a nuestro juicio se acerca sobremanera a los factores que alteran el ecosistema de este curso y originan la displicencia en el aprendizaje del alumnado. La situación se acrecienta por una metodología de enseñanza que se impone en unas clases caracterizadas por el seguimiento de corrido del libro de texto, sin que se produzca alguna actividad excepcional que favorezca actitudes más activas en pro del aprendizaje del alumnado. De algún modo, el resultado que desencadena toda esta sucesión de actitudes vienen a declarar que, al no existir conexión entre los discentes y el docente, ni los primeros se muestran interesados en aprender de la asignatura, ni el segundo muestra la intención de revocar esta metodología de trabajo; todo, en perjuicio del alumnado y del aprendizaje de una disciplina apasionante.

Entonces, siendo conscientes de la problemática presentada, en la Innovación Didáctica recogida en este TFM, aun preservándose una horquilla cronológica similar a la anterior (De la Restauración Borbónica a la Guerra Civil española), la planificación que la sigue es distinta a su antecesora. En este caso, si bien la composición de la primera Unidad Didáctica está centrada en acrecentar el interés del alumnado a través del análisis conjunto de imágenes y de textos históricos mediante preguntas que desemboquen en la exposición de ideas por parte del alumnado, en esta Innovación Didáctica se pone en práctica un procedimiento que sustituye este material por la visualización de fragmentos de series de televisión de género histórico que permitan, en cuestión de pocos minutos o segundos, acrecentar la atención de los discentes y, de esta manera, generar el interés necesario que les permita comprender muchos de los aspectos más complejos del periodo cronológico.

Con todo, los motivos que justifican, a nuestro juicio, la puesta en práctica de la innovación didáctica son los siguientes:

1. En primer lugar, porque al tratarse de una Unidad Didáctica con un considerable marco cronológico (1875-1939), la utilización de recursos audiovisuales prediseñados por el docente ofrecen mayor flexibilidad a la hora de impartir los diferentes partes del contenido curricular.

2. En segundo lugar, por el estímulo que genera, entre el alumnado, el uso de métodos inusuales para superar los objetivos de la asignatura. Al cambiar, por tanto, la metodología y la mecánica de trabajo de las sesiones no sólo se remarca un mayor interés en la asignatura, sino que también traslada más motivación tanto a los discentes como al mismo docente.
3. En tercer lugar, por el apoyo innegable que representan este tipo de TICs en la explicación de contenidos abstractos dentro de un periodo en que se orquestan multitud de cambios políticos y sociales, acaso con la aparición del caciquismo en la política y sociedad española desde finales del siglo XIX.
4. En cuarto lugar, por el destacado papel que juegan la proyecciones audiovisuales en la ambientación histórica; permite así trasladar nítidamente al alumnado a entornos de difícil asimilación al tiempo que concibe con rapidez las relaciones políticas, sociales y económicas que surgen del propio contexto de la época, como puede ser, en este periodo histórico, el caciquismo, el cambio por turnos, la aparición del movimiento obrero o la defensa de la igualdad de derechos de la mujer.
5. En quinto lugar, porque la selección previa de series como «En tiempos de guerra», «Las chicas del cable», «La Señora», «14 de abril: la República» y «El Ministerio del Tiempo», que además de recientes en el tiempo también, en general, son conocidas por el alumnado, lo que acrecienta la asimilación de ideas temáticas que subyacen de la propia trama.

Pero de la misma manera que estos apéndices representan la justificación de la Innovación Didáctica recogida en el cuerpo de este TFM, también es necesario enfatizar acerca de cómo la introducción de las series de televisión de género histórico va a influir al conjunto de la Innovación Didáctica. A tal efecto, si los contenidos conceptuales mantienen la estructura de la propuesta original, los procedimentales y los actitudinales establecen, a través de una nueva ruta, la consecución de los propósitos académicos, en donde el aprovechamiento de esta herramienta TIC da una presencia más amplia de la transversalidad y de la diversidad al alumnado. Todo esto repercute en la Innovación Didáctica a través del planteamiento de unas competencias básicas y unos objetivos sustentados en todos sus frentes por el uso de tecnología; algo muy distinto a lo sucedido en la propuesta anterior, cuya presencia era más bien alternativa. Al mismo tiempo, en la actual propuesta se mantiene el constructivismo como eje metodológico.

2. UNIDAD DIDÁCTICA O PROYECTO

2.1. CONTENIDOS

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>1) La Restauración Borbónica (1875-1923): fases de gobierno.</p> <p>2) Causas y consecuencias de la Restauración Borbónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bipartidismo (liberales y conservadores). • Caciquismo. • Nacionalismos periféricos (País Vasco y Cataluña). • Movimiento obrero (socialismo y anarquismo). <p>3) La Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930): fases de gobierno.</p> <p>4) Causas y consecuencias de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto colonial en Marruecos. • Caída de la Monarquía de Alfonso XIII. <p>5) La proclamación de la Segunda República (1931-1936): origen, reformas y fases de gobierno.</p> <p>6) La Guerra Civil española (1936-1939): causas, consecuencias y fases del conflicto.</p>	<p>1) Comentar la influencia del caciquismo en la sociedad española utilizando fragmentos de vídeos.</p> <p>2) Analizar la situación política y social de la colonización de Cuba por España, así como su influencia con la Bahía de Cádiz a través de la revisión de fragmentos de vídeos.</p> <p>3) Analizar las condiciones laborales de los trabajadores durante la Restauración y la transmisión de ideas sindicales a partir de la emisión de fragmentos de vídeos.</p> <p>5) Reflexionar acerca del periodo de crisis política y social que supuso la Dictadura de Primo de Rivera mediante la visualización de vídeos.</p> <p>6) Reconocer, a partir de vídeos, los aspectos que favorecieron las reformas de la Segunda República, así como las causas de la Guerra Civil.</p> <p>7) Participar en un debate acerca de la importancia de la Memoria Histórica.</p>	<p>1) Concebir la Restauración como un periodo de estabilidad política y de zozobra social en España.</p> <p>2) Concienciarse de la importancia de la democracia como herramienta política.</p> <p>3) Interesarse por las condiciones de vida de las clases populares, así como por la mejora de sus condiciones de vida.</p> <p>4) Rechazar la violencia como instrumento de acción política.</p> <p>5) Manifestar tolerancia y respeto ante la mescolanza de ideas políticas.</p> <p>6) Interesarse por las figuras políticas y sociales que fueron protagonistas de los principales cambios sufridos en España.</p> <p>7) Reconocer la divulgación literaria de este periodo como instrumento para comprender los acontecimientos históricos.</p>

TRANSVERSALES:

A partir de la consulta del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), del 28 de junio de 2016, en su artículo 6, los temas transversales que se abordan en esta Unidad Didáctica de innovación serán los siguientes:

- A) El respeto al estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la constitución española y en el estatuto de Autonomía para Andalucía.
- B) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.
- D) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.
- F) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia.
- G) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.
- H) La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.

2.2. COMPETENCIAS ABORDADAS

COMPETENCIAS CLAVES	
COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar oralmente respuestas a las preguntas que surjan de las actividades planificadas. • Elaborar redacciones de las visuales expuestas.
COMPETENCIA MATEMÁTICA (CM)	<ul style="list-style-type: none"> • Situar los acontecimientos proyectados en pantalla en una cronología específica. • Apreciar las oscilaciones industriales y comerciales de España en este periodo histórico.
COMPETENCIA DEL MUNDO FÍSICO (CMF)	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar las principales áreas de regionalismo. • Identificar las principales zonas de reivindicaciones obreras en la Península Ibérica, así como los focos de industrialización. • Reconocer las problemáticas de la política exterior española en este periodo histórico.
COMPETENCIA DIGITAL Y TECNOLÓGICA (CDT)	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con las TICs como forma de trabajo ordinario. • Interpretar la información aportada por las TICs. • Utilizar las TICs para realizar trabajos académicos.
COMPETENCIA CÍVICA Y CIUDADANA (CCC)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las clases sociales, los partidos políticos y los sindicatos a través del material visual aportado. • Analizar los conflictos sociales desde 1900 hasta 1936.
COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA (CCA)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la influencia de los movimientos literarios surgidos entre 1898 hasta 1936.
COMPETENCIA APRENDER A APRENDER (CAA)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los acontecimientos históricos emitidos a través de las TICs. • Recoger, seleccionar y analizar la información extraída. • Buscar diferentes respuestas a los acontecimientos para entender el desarrollo de la Restauración borbónica, la Segunda República y la Guerra Civil.
COMPETENCIA DE AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL (CAIP)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar iniciativas personales a raíz de los trabajos. • Exponer conclusiones personales sobre los mismos.

2.3. METODOLOGÍA

La Unidad Didáctica de innovación está pensada para que se desarrolle durante tres semanas: en un total de 9 sesiones a razón de tres clases por semana, y siendo la última de ellas donde se realizará un examen escrito. En este plazo de tiempo, un factor importante es garantizar el estímulo del alumnado a través de su participación con objeto de que la dinámica de trabajo permita no sólo conseguir su motivación a corto plazo sino también que observe, a medio y largo plazo, esta disciplina académica desde una perspectiva diferente.

La dinámica de trabajo de las sesiones será especialmente práctica, acaso pudiendo considerar esta parte como el vértice de la Unidad Didáctica. Sin embargo, al tratarse de Ciencias Sociales, el componente teórico ocupa un espacio inalterable. El libro de texto será un material que estará presente pero que, por el contrario, será anecdótico; ocupará la función de guía para el docente, no teniendo otra función más allá de la que el alumnado resuelva darle a la hora de estudiar. De hecho, las explicaciones orales estarán respaldadas por presentaciones en PPT: sin ser demasiado extensas y con prioridad hacia las imágenes.

Las sesiones darán comienzo con las explicaciones sobre los diferentes apartados de la Unidad Didáctica según estén organizados en las presentaciones PPT, pudiendo servir estas preguntas como tanteo hacia el alumnado para conocer sus conocimientos previos. En este proceso explicativo, dicho lo cual, será fundamental la interacción constante entre el docente y el alumnado; las explicaciones estarán alternadas con fragmentos de series de género histórico con objeto de que, en primer lugar, sirvan de sustento visual a las cuestiones teóricas, y en segundo lugar, orienten la participación del alumnado a través de preguntas, o bien hacia la totalidad de los discentes, o bien de manera concreta para promover el cruce de impresiones entre los participantes.

Una vez sobrepasada la parte teórica, cuyo tiempo estará medido por la importancia de cada aspecto tratado durante las sesiones, empezará el turno de cuestiones prácticas, también bautizada con actividades protagonizadas por material audiovisual. Este es el turno, igualmente, de analizar fragmentos de videos en clase y trabajar, ya sea de manera individual a través de redacciones escritas, ya sea a través de una manera conjunta que permita, al mismo tiempo, trabajar por escrito o mediante exposiciones orales. Todas estas actividades, finalmente, tendrán una evaluación individual del trabajo del alumnado realizado a diario.

2.4. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES¹

SESIÓN 1: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Visualizaría unos fragmentos de la serie «La Señora» relacionados con la influencia del caciquismo en las provincias españolas, así como el proceso de bonanza industrial de España.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Ordenador y proyector de pantalla: utilización de secuencia de vídeos.	Analítico Reflexivo
<p>EJERCICIO: Estas secuencias de imágenes, pertenecientes el primero a la T1, C1, entre el min. 19:06 y el 19:58; el segundo, T1, C1, entre el min. 21:01 y el 22:34; el tercero, a la T1, C1, entre el 25:31 y el 26:03; el cuarto, a la T1, C1, entre el min. 33.25 y el 35.00; el quinto, T2, C19, entre el min. 34:43 y el 35:51, reflejarían la influencia social y política de los caciques en España, así como su poder económico con respecto a la dependencia obrera y el proceso de industrialización de España. Después de una contextualización previa y de la emisión de las imágenes, se realizaría una pregunta al aire en relación a valorar lo que el alumnado creyese que sucedió. Esta breve pregunta tendría como objeto no sólo conectar con otras cuestiones más concretas, sino también que los discentes compartiesen impresiones e ideas sobre la capacidad de influir de los caciques en la sociedad española durante la primera mitad del siglo XX.</p>			
COMPETENCIAS: CCL, CM, CDT, CCC, CAA y CAIP			
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.</p>			

¹ La estructura y el diseño de las tablas que se recogen en este apartado pertenecen a la Programación de aula de Geografía e Historia en el curso de 4ª de la ESO del Departamento de Ciencias Sociales del colegio María Auxiliadora – Salesianas (Cádiz).

SESIÓN 2: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Visualizaría unos fragmentos de la serie «El ministerio del tiempo», desde el que se vislumbra la ocupación de España en Cuba.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Ordenador y proyector de pantalla: utilización de secuencia de vídeos.	Analítico Reflexivo
<p>EJERCICIO: Estas secuencias de vídeo, pertenecientes el primero, a la T4, C6, entre el 01:45 y el 03:11; el segundo, a la T4, C6, entre el min. 21:50 y el 24:32; y el tercero, a la T4, C6, entre el 26:42 y el 28:06, reflejarían la estructura esclavista existente en la isla de Cuba por parte de España a finales del siglo XIX, además de su influencia en la Península Ibérica con la presencia en la Bahía de Cádiz, en este caso a través de la figura de Antonio López, el marqués de Comillas, impulsor de la construcción del astillero de Matagorda. Después de una contextualización previa y de la emisión de las imágenes, se realizaría una pregunta al aire en relación a lo que el alumnado creyese que sucedió. Esta breve pregunta tendría como objeto no sólo conectar con otras cuestiones más concretas, sino también que los discentes compartiesen impresiones e ideas sobre el auge y caída de la esclavitud, tras las pérdidas de las colonias en 1898.</p>			
COMPETENCIAS: CCL, CM, CMF, CDT, CCC, CAA y CAIP			
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.</p>			

SESIÓN 3: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Visualizaría unos fragmentos de la serie «La Señora» relacionados con el movimiento obrero en España.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos	Ordenador y proyector de pantalla: utilización de secuencia de vídeos.	Analítico Reflexivo
<p>EJERCICIO: Una vez explicado el contenido teórico, el aprovechamiento de herramientas TICs permite la proyección de tres fragmentos de la serie de televisión «La Señora». Estas tres secuencias de imágenes, pertenecientes, el primero a la T1, C1, entre el min. 11:20 y el 12:21; el segundo, a la T1, C1, entre el min. 30:04 y el 31:45; y el tercero, a la T1, C1, entre el min. 47:35 y el min. 48:27; el cuarto, T1, C3, entre el min. 22:13 y el 23:57; y el quinto, T1, C3, entre el 57:22 y el 58:00, reflejaría las situaciones laborales de los trabajadores de una mina asturiana en 1920. Después de una contextualización previa y de la emisión de las imágenes, se realizaría una pregunta al aire en relación a lo que el alumnado creyese que sucedió. Esta breve pregunta tiene como objeto no sólo conectar con otras cuestiones más concretas, sino también que los discentes compartan impresiones e ideas sobre el crecimiento de los ideales sindicales en España durante la primera mitad del siglo XX.</p>			
COMPETENCIAS: CCL, CDT, CCC, CAA y CAIP			
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.</p>			

SESIÓN 4: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Visualizaría fragmentos de vídeos de la serie «La Señora», «Las chicas del cable» y «En tiempos de guerra» asociados al periodo de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Ordenador y proyector de pantalla: utilización de secuencia de vídeos.	Analítico. Reflexivo.
<p>EJERCICIO: La utilización de estos fragmentos de videos pertenecientes a las series «La Señora» (T1, C2, entre el min. 18:21 y el 18:57; T2, C16, entre el min. 17:11 y el 18:20), «Las chicas del cable» (T1, C2, entre el min. 15:01 y el 15: 20; T1, C2 y el min. 36:38 y el 37:00) y «En tiempos de guerra» tendría como objeto que, en un contexto tan amplio y delicado, el alumnado visualizase las escenas y se generase una puesta en común de las situaciones acontecidas en la pantalla. Se trataría de fragmentos muy concretos sobre las tensiones políticas previas al golpe de estado de Miguel Primo de Rivera y la crisis militar acaecida durante ese mismo periodo. Asimismo, en las secuencias se recogía la mezcla ideológica de la burguesía española, incluso la presencia de las aspiraciones fascistas procedentes de Italia de algunos empresarios.</p>			
COMPETENCIAS: CCL, CMF, CDT, CCC, CCA, CAA y CAIP			
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.</p> <p>Igualmente, desde el punto de vista curricular, el visionado de la serie «Las chicas del cable» contribuiría, a partir de su propio argumento, a reforzar el estudio de la igualdad de género y la visibilización de las personas transgénero.</p>			

SESIÓN 5: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Visualizaría unos fragmentos de la serie «14 de abril: La República» y «La Señora» acerca del periodo de la Segunda República (1931-1936).	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Ordenador y proyector de pantalla: utilización de secuencia de vídeos.	Analítico.
EJERCICIO: Aprovechando la T1, C1, entre el min. 11:25 y el 12:55; entre el 26:44 y el 28:05; entre el 31:36 y el 33:10 de la serie «14 de abril: La República» y la T3, C39, entre el min. 1:03:22 y el 1:04:42; y la T3, C39, entre el min. 1:12:43 y el 1:13:33 de la serie «La Señora» se realizaría un recorrido a través de los instantes previos a la proclamación de la Segunda República en España al mismo tiempo que se haría lo propio con las reformas del gobierno del primer bienio (1931-1933). Al pronto, se visualizarían también fragmentos relacionados con la oposición conservadora a estas reformas y la presencia nacionalista en Cataluña y País Vasco.			
COMPETENCIAS: CCL, CDT, CCC, CAA y CAIP			
ACTIVIDAD 2	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Reflexionaría acerca de las causas sociales y políticas que empujaron las reformas de la Segunda República.	Aula. En parejas. 15 minutos.	Material escolar.	Reflexivo.
EJERCICIO: A partir de la actividad anterior, los discentes se pondrían en parejas y deberían de reflexionar, en primer lugar, acerca de visualizado en los fragmentos de videos. A través de los mismos, las parejas deberían compartir impresiones sobre lo			

observado y, por tanto, extraer las diferentes reformas que se contextualizaban en los videos. Esto tendría como propósito empujar al alumnado a que se interesase por la situación laboral del campesinado en España en este periodo, el poder de influencia del caciquismo sobre las tierras, así como la relevancia política y social que ocupaban el ente eclesiástico y militar. Después de redactar estas reflexiones, estas parejas, a través de un portavoz, ofrecerían sus impresiones con el resto de los estudiantes.

COMPETENCIAS: CCL, CCC, CCA, CAA y CAIP

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.

SESIÓN 6: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Visualizaría unos fragmentos de la serie «Las chicas del cable» sobre el contexto de España durante la Guerra Civil.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Ordenador y proyector de pantalla: utilización de secuencia de vídeos.	Reflexivo Crítico
<p>EJERCICIO: Tras la explicación del contenido teórico, se pondría unas secuencias de videos de «Las chicas del cable», perteneciente a la T5, C1, entre el min. 4:00 y el 5:25; entre el min. 6:30 y el 7:25; entre el min. 18:33 y el 25:35; y entre el 36:17 y el 37:40. En este caso, se elegiría una proyección con más extensión que otras ocasiones, presumiblemente por su enorme riqueza de contenido contextual. Para promover la participación del alumnado se lanzaría una pregunta al aire, lo que empujaría, junto a otras preguntas realizadas en momentos concretos, a tender a un cruce de impresiones de los mismos discentes.</p>			
COMPETENCIAS: CCL, CDT, CCC, CAA Y CAIP			
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.</p> <p>Igualmente, desde el punto de vista curricular, el visionado de la serie «Las chicas del cable» contribuiría, a partir de su propio argumento, a reforzar el estudio de la igualdad de género y la visibilización de las personas transgénero.</p>			

SESIÓN 7: 55 minutos			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Prepararía un debate acerca de la importancia de la Memoria Histórica en la sociedad española.	Aula. En grupos. 15 minutos.	Recursos webs.	Reflexivo Sintético
<p>EJERCICIO: Valiéndose de la sesión 5, incrustada en el desarrollo de la Guerra Civil española, se dividiría al alumnado en grupos equitativos, y, además, se elegiría por sorteo el papel de moderador que debiese regular el correcto funcionamiento del debate. En este sentido, un grupo estaría a favor de la Memoria Histórica, mientras que otro estaría en contra. Durante la preparación del debate, que podrían continuar en sus respectivos hogares, se supervisaría la ejecución de la actividad, valorando los argumentos elegidos para confrontar posturas.</p>			
<p>COMPETENCIAS: CCL, CMF, CDT, CAA y CAIP</p>			
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.</p>			

SESIÓN 8: 55 minutos

ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Debatiría acerca de la importancia de la Memoria Histórica en la sociedad española.	Aula. En grupos. 20 minutos.	Comunicación verbal	Reflexivo Crítico Sintético

EJERCICIO: Se realizaría el debate entre las dos posturas definidas en la sesión anterior, no sin antes cambiar la orientación de las mesas y las sillas para confrontar ideas. Uno y otro grupo se posicionarían por separado con objeto de diferenciar las posturas; en este sentido, el moderador introduciría el debate a modo de presentación de los contendientes y, una vez decidido quien tuviese el primer turno de palabra, éste pondría una pregunta como vértice de la actividad: ¿Por qué es necesaria la Memoria Histórica en la sociedad española? El moderador no sólo tendría la facultad de dar el turno de palabra, sino que, además, podría preguntar con objeto de concretar las respuestas de los participantes.

COMPETENCIAS: CCL, CM, CCC, CCA, CAA y CAIP

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

La actividad planteada implicaría la participación y colaboración conjunta del alumnado, evitando la exclusión de cualquier discente con dificultades en el aprendizaje. Estaría presente una distribución ordinaria del alumnado en el aula, esto es, sentándose cada estudiante en sus respectivos asientos, pero la utilización de recursos audiovisuales se adaptaría a las diferentes características de los discentes.

2.5. PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

La evaluación de la Unidad Didáctica tendrá un significativo carácter práctico, aun cuando la fijación de una calificación completa estará influida por la realización de una prueba teórica para medir el grado de comprensión del alumnado hacia los contenidos impartidos a lo largo de las sesiones planificadas. Esto quiere decir que, si bien las actividades prácticas explicitadas en las propuestas de actividades representan un apartado destacado en la evaluación, la Unidad Didáctica no se podrá aprobar sin el aprobado de la prueba escrita.

Con todo, la prueba escrita representa un 60% de la calificación total mientras que a la actividad del debate le corresponde un 25% y a la participación objeto de las múltiples actividades de secuencias de series históricas se le tiene asignado un 15%, incluida aquella realizada por parejas. El sumatorio del conjunto, después de los cálculos pertinentes, computa la calificación otorgada a cada discente en esta Unidad Didáctica. En este sentido, se desgranar, en primer lugar, los instrumentos de evaluación ya resumidos en estos párrafos; en segundo lugar, se implementará un indicador de desempeño a modo de rúbrica tanto para el debate como para la participación durante las sesiones.

Siendo esto así, la intención es que esta Unidad Didáctica esté imbricada sobre una evaluación formativa del alumnado. A modo de síntesis, los instrumentos de evaluación que valoraremos en el proceso de enseñanza y aprendizaje estarán incluidos en el siguiente apartado.

2.6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN²

ESCRITOS	ORALES
<ul style="list-style-type: none">• Ejercicios realizados por el alumnado.• Propuesta de argumentos e ideas durante la preparación del debate.• Prueba escrita sobre la Unidad Didáctica.	<ul style="list-style-type: none">• Preguntas individuales.• Preguntas colectivas.• Participación en el debate planificado.

A partir de estos instrumentos, en adelante se expondrán los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje presentes en la Innovación Didáctica.

² La estructura y el diseño de las tablas que se recogen en este apartado pertenecen a la Programación de aula de Geografía e Historia en el curso de 4ª de la ESO del Departamento de Ciencias Sociales del colegio María Auxiliadora – Salesianas (Cádiz).

2.7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Bloque 7. «De la Restauración a la Guerra Civil: la enseñanza de la Historia a través de series españolas como método de innovación educativa».</p> <p>1) La Restauración Borbónica (1875-1923): fases de gobierno.</p> <p>2) Causas y consecuencias de la Restauración Borbónica.</p> <p>3) La Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930): fases de gobierno.</p> <p>4) Causas y consecuencias de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera.</p> <p>5) La proclamación de la Segunda República (1931-1936): origen, reformas y fases de gobierno.</p> <p>6) La Guerra Civil española (1936-1939): causas, consecuencias y fases del conflicto.</p>	<p>1) Reconocer la importancia del bipartidismo en la aparición de poderes caciquiles y en el surgimiento del nacionalismo periférico en España.</p> <p>2) Relacionar la influencia del periodo de la Restauración con el crecimiento del movimiento obrero en España.</p> <p>3) Explicar las causas que motivaron el Golpe de Estado de Miguel Primo de Rivera (1923-1930).</p> <p>4) Identificar las principales reformas de los diferentes gobiernos de la Segunda República (1931-1936).</p> <p>5) Comprender las causas y consecuencias de la Guerra Civil en la sociedad española.</p>	<p>1.1. Discute, con ayuda de fragmentos de videos, acerca de los poderes políticos e ideológicos surgidos en el periodo de la Restauración (CCL, CDT CCC).</p> <p>2.1. Argumenta, valiéndote de la utilización de fragmentos de vídeo vistos en clase, sobre las demandas de los trabajadores, así como sus estrategias de reivindicaciones, en la España de la Restauración (CCL, CDT).</p> <p>3.1. Reflexiona, apoyándote en fragmentos de vídeos, sobre los factores políticos, económicos y sociales que empujaron a la instauración de una dictadura militar (CCL, CDT, CCC).</p> <p>4.1. Redacta, sirviéndote de la emisión de fragmentos de vídeo, acerca de las consecuencias de las reformas de los gobiernos republicanos (CCL, CDT).</p> <p>5.1. Reconoce, a través de la participación en un debate de clase, la importancia de la Memoria Histórica como herramienta de la ciudadanía para descubrir las diferentes realidades acaecidas en la Guerra Civil española (CCL, CCC, CAA, CAIP)</p>

2.7.1. INDICADORES DE DESEMPEÑO: RÚBRICA GENERAL SOBRE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA

NIVELES DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE DESEMPEÑO				
	1	2	3	4	TOTAL
1. Discute, con ayuda de fragmentos de videos, acerca de los poderes políticos y la mezcolanza ideológica surgida en el periodo de la Restauración (CCL, CCC).	No es capaz de discutir acerca de los poderes políticos e ideologías surgidas en el periodo de la Restauración.	Discute pero no entonando una clara argumentación sobre los poderes políticos e ideologías surgidas en la Restauración.	Discute con alguna idea sobre los poderes políticos e ideologías aparecidas en el periodo de la Restauración.	Discute con notables argumentos sobre los poderes políticos e ideologías surgidos en el periodo de la Restauración.	
2. Argumenta, valiéndote de la utilización de fragmentos de vídeo, sobre las demandas de los trabajadores, así como sobre sus estrategias de reivindicación en la España de la Restauración (CCL, CDT).	No utiliza argumentaciones consistentes ni sobre las demandas de los trabajadores ni sobre sus estrategias de reivindicación aprovechadas en el periodo de la Restauración.	Argumenta con errores sobre las demandas de los trabajadores y sus estrategias de reivindicación el periodo de la Restauración.	Sostiene algunas argumentaciones válidas sobre los motivos de reivindicación de los trabajadores, así como las estrategias utilizadas en la Restauración.	Utiliza con buen juicio una argumentación válida para explicar las reivindicaciones de los trabajadores en la Restauración.	
3. Reflexiona, apoyándote en fragmentos de vídeos, sobre los factores políticos, económicos y sociales que empujaron a la instauración de una dictadura militar (CCL, CDT, CCC).	Denota capacidad para reflexionar sobre los factores políticos, económicos y sociales que empujaron a la instauración de la dictadura militar de Miguel Primo de Rivera.	Consigue reflexionar pero con errores sobre los factores políticos, económicos y sociales que empujaron a una dictadura militar.	Alcanza a entonar algunas argumentaciones sobre los factores políticos, económicos y sociales que empujaron a la dictadura militar de Miguel Primo de Rivera.	Reflexiona acertadamente sobre los factores políticos, económicos y sociales que empujaron a la instauración de una dictadura militar.	
4. Redacta, sirviéndote de la emisión de fragmentos de vídeo, acerca de las causas y consecuencias de las reformas de los gobiernos republicanos (CCL, CDT).	No consigue redactar ninguna idea acerca de las causas y consecuencias de las diferentes reformas de los gobiernos republicanos.	Redacta ideas acertadas y erróneas sobre las causas y consecuencias de las reformas de los gobiernos republicanos.	Redacta algunas ideas válidas sobre las causas y consecuencias de las reformas de los diferentes gobiernos republicanos.	Redacta acertadamente conectando ideas acerca de las causas y consecuencias de las reformas republicanas	
5. Reconoce, a través de la participación en un debate de clase, la importancia de la Memoria Histórica como herramienta de la ciudadanía para descubrir las diferentes realidades acaecidas en la Guerra Civil española (CCL, CCC, CAA, CAIP).	No es capaz de reconocer mediante argumentos la importancia de la Memoria Histórica para descubrir las diferentes realidades sucedidas durante la Guerra Civil española.	Reconoce pero con argumentos notablemente erróneos la importancia de la Memoria Histórica para descubrir las diferentes realidades sucedidas en la Guerra Civil española.	Reconoce con algunos argumentos válidos la importancia de la Memoria Histórica para comprender las diferentes realidades presentadas durante la Guerra Civil española.	Reconocer con argumentos sólidos la importancia de la Memoria Histórica para entender las diferentes realidades presentadas en la Guerra Civil española.	

2.7.2. INDICADORES DE DESEMPEÑO: RÚBRICA EL DEBATE DE MEMORIA HISTÓRICA³

NIVELES DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE DESEMPEÑO				
	1	2	3	4	TOTAL
1. Cuenta con una actitud participativa en el debate.	No cuenta con una actitud participativa en el debate.	Cuenta con cierta actitud participativa en el debate, pero se distrae fácilmente.	Cuenta con alguna actitud participativa en el debate y no se distrae, salvo en determinadas ocasiones.	Cuenta con una actitud participativa y no se distrae en ningún momento.	
2. Mantiene argumentaciones apropiadas a la temática del debate y las expresa con claridad.	No mantiene argumentaciones apropiadas a la temática del debate.	Mantiene determinadas argumentaciones ajustadas al sentido del tema del debate, pero le cuesta hacerse entender.	Mantiene argumentaciones ajustadas al debate y no tiene tantos problemas para expresar sus ideas con claridad.	Mantiene argumentaciones que enriquecen el sentido del debate y no tiene dificultades para expresar sus ideas.	
3. Colabora con sus compañeros en la aportación de ideas, creación de argumentos y en su transmisión.	No colabora con sus compañeros en la aportación de ideas, creación de argumentos y en su transmisión.	Colabora con sus compañeros en la aportación de ideas, pero no en la creación de argumentos ni tampoco en su transmisión.	Colabora con sus compañeros en la aportación de ideas y en la creación de argumentos, pero no en su transmisión.	Colabora con éxito en la aportación de ideas, en la creación de argumentos y en su transmisión.	
4. Escucha y respeta la opinión de sus compañeros, así como los turnos de palabra.	No respeta ni escucha la opinión de sus compañeros ni los turnos de palabra.	Escucha la opinión de sus compañeros pero no respeta su opinión ni mantiene los turnos de palabra.	Escucha la opinión de sus compañeros y respeta su opinión pero no hace lo propio con los turnos de palabra.	Escucha y respeta las opiniones con atención y respeta los turnos de palabra.	

³ La estructura y el diseño de las tablas que se recogen en este apartado pertenecen a la Programación de aula de Geografía e Historia en el curso de 4ª de la ESO del Departamento de Ciencias Sociales del colegio María Auxiliadora – Salesianas (Cádiz).

2.7.3. INDICADORES DE DESEMPEÑO: RÚBRICA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

NIVELES DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE DESEMPEÑO				
	1	2	3	4	TOTAL
1. Muestra atención a todas las secuencias de imágenes	No muestra atención a las secuencias de imágenes.	Muestra escasa atención a las secuencias de imágenes.	Sólo muestra atención a algunas secuencias de imágenes, mientras que a otras no.	Muestra completa atención a las secuencias de imágenes.	
2. Describe los acontecimientos y los contextualiza en un periodo cronológico.	No describe ni contextualiza los acontecimientos en un periodo cronológico.	Sólo describe algunos acontecimientos pero no sabe contextualizarlos.	Describe los acontecimientos y los contextualiza pero manteniendo algunos errores.	Describe y contextualiza sin errores los acontecimientos.	
3. Reflexiona acerca de los sucesos reflejados en la pantalla y los relaciona con otros acontecimientos históricos.	No reflexiona acerca de los sucesos reflejados en la pantalla y tampoco los conecta con otros acontecimientos históricos.	Reflexiona sobre algunos sucesos reflejados en la pantalla, pero no es capaz de relacionarlo con otros acontecimientos.	Reflexiona sobre algunos sucesos reflejados en la pantalla, así como sólo relaciona alguno de ellos.	Reflexiona acertadamente sobre los sucesos y los vincula a otros con propiedad.	
4. Confronta las opiniones con el resto del alumnado de forma respetuosa y manteniendo los turnos de palabra.	No confronta las opiniones con el resto del alumnado con respeto ni manteniendo los turnos de palabra.	Confronta las opiniones con el resto del alumnado con respeto y mantiene los turnos de palabra sólo algunas veces.	Confronta con respeto las opiniones con el resto del alumnado pero, sin embargo, no suele respetar los turnos de palabra.	Confronta con respeto las opiniones con el resto del alumnado al tiempo que respeta los turnos de palabra.	

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PARA LA FUTURA FORMACIÓN DOCENTE

A lo largo de este TFM, la intención del autor de estas páginas no ha sido otra que presentar una metodología de trabajo docente para la disciplina de Ciencias Sociales que fuera diferente a cualquier propuesta que actualmente se pueda encontrar en los centros escolares. Bajo el respaldo de la innovación didáctica no sólo hemos querido distanciarnos de métodos de enseñanza tradicionales que no tienen razón de ser en la actualidad, sino que, además, nuestro pensamiento ha estado centrado en las percepciones que pudiera originar esta idea educativa entre los educandos para con la disciplina académica.

Es decir, creemos que, en muchas ocasiones, no son tan importantes los ademanes con los que el discente afronta esta asignatura, sino que, en todo caso, suelen ser las emociones que, tanto en su domicilio, como en el espacio educativo, le trasmite la disciplina en todo su conjunto. Este método innovador de impartir esta Unidad Didáctica puede reunir diferentes tipos de apoyos entre el alumnado:

En primer lugar, encuentran una motivación durante el tiempo que estudian Ciencias Sociales; en segundo lugar, el aprovechamiento de un aparato didáctico de estas características contribuye a una mayor predisposición de los estudiantes a la participación continuada en el aula, acaso pudiendo «salir al exterior» ideas que, anteriormente, estaban ocultas entre aquellos más tímidos; y en tercer lugar, esta innovación refuerza la colaboración entre iguales, hendiendo nuevas relaciones que, de otra forma, serían inusitadas al forzar la comunicación.

Del mismo modo, la innovación no deja de ser una «inversión educativa» para el docente, puesto que, aunque requiere de un riguroso trabajo previo por su parte a la hora de planificar, reunir y preparar todos los recursos, éste cuenta con un doble beneficio: primero, mejora la actitud y la disciplina de los educandos, lo que a su vez refuerza el ambiente de clase y desplaza aquellas situaciones desagradables; y segundo, mejora los resultados académicos de éstos, así como la propia satisfacción del docente y del centro educativo.

Una pregunta muy recurrente que los estudiantes suelen hacerse en etapas educativas muy concretas es: ¿Qué puedo estudiar?, seguido de un prolongado soliloquio de pros y contras de una decisión casi tomada en el subconsciente del protagonista. Si invertimos esa pregunta y le damos un tono más personalista para con la disciplina que nos atañe, esta duda debería ser algo parecido a la siguiente pregunta: ¿Por qué no estudio Ciencias Sociales (Historia, Geografía o Economía,

entre otras)?; o incluso, a agua pasada, el estudiante podría preguntarse después de algunos años: ¿Por qué no estudié Ciencias Sociales? Si bien es demasiado esfuerzo pensar que un discente pueda llegar a reflexionar acerca de este punto después de largos años habiendo sufrido esta disciplina, tal vez, el profesorado si tendría más sentido que pensara acerca de esto.

Y es que esta innovación pretende servir, en la medida de sus posibilidades, como una «punta de lanza» para revertir el distanciamiento del alumnado por las Ciencias Sociales; *grosso modo*, la tecnología como aliada y no como enemiga de la docencia. No obstante, a fe de las notables mejoras que propone esta Unidad Didáctica con respecto a su antecesora, la cual pese a su no puesta en práctica debemos reconocer que transmitía mucho menor dinamismo que la actual, siempre se pueden incorporar elementos de mejora en su estructura.

Sin perder el horizonte que supone utilizar las series televisivas de género histórico como «conexión» para enseñar Historia, cierto es que, llegados a este punto, un aspecto digno de ser mencionado es la problemática que arrastra esta metodología de trabajo; que no deja de ser otra que las restricciones o limitaciones que ocasiona el beber de un material que, si bien mayoritariamente es gratuito gracias a proceder de Televisión Española (TVE), como sucede en el caso de «El Ministerio del Tiempo», «La Señora» o «14 de abril: La República», el resto procede de plataformas de pago, como «Las chicas del cable», perteneciente a *Netflix*, o «En tiempos de guerra», de *Atresplayer*, que está vinculada a Antena 3.

Por otra parte, en caso de que esta metodología se quisiera trasladar a otra Unidad Didáctica, decir que sería posible, dado el amplio abanico filmográfico que existe sobre películas y series de género histórico, ya sean de producción española o extranjera. No obstante, ocasionalmente se pueden encontrar aspectos históricos que no se abarcan con suficiente atención en las filmaciones, como sucede con el surgimiento de los nacionalismos periféricos en estas series de televisión, por ejemplo. Empero es evidente que, de alguna forma, se podría asociar este proceder didáctico con otros instrumentos igualmente válidos en las sesiones, a los que se podría sumar la utilización de diferentes tipos de recursos webs con los que el alumnado pueda interactuar sin demasiadas complicaciones.

Dicho esto, queda demostrado que por muy buenas que sean las intenciones en este sentido, es difícil abarcarlo todo. Por suerte, los errores que podamos cometer tienen una explicación, y están relacionados con la necesidad de formación

docente que todo neófito de la educación necesita en sus comienzos, más en una disciplina con tantos frentes que tratar para con los discentes. La formación progresiva es una realidad en este ámbito, pues la adolescencia se reconoce como una etapa variopinta entre los jóvenes y las nuevas necesidades requieren soluciones novedosas que conecten a un alumnado más específico con otro más amplio, imprimiendo la igualdad de oportunidades.

A todo esto, una necesidad de formación que, a nuestro juicio, nos serviría para profundizar sobre las diferentes posibilidades de actuación en la adolescencia no sería otra que la educación emocional o empática. Esto es instruirnos acerca de las estrategias para actuar ante situaciones que requieran una atención especial sin que el «carácter riguroso del docente» impida actuar con buen juicio en tales momentos. Una petición que conecta perfectamente con la importancia de seguir formándonos en la educación para atender a la diversidad y en la educación en valores de los jóvenes. Es fundamental que si, como docentes, queremos instruir al alumnado acerca de determinadas posturas, lo lógico es que, en primera instancia, se forme el docente con paciencia y con intención de aprender.

Posiblemente, la capacidad para trabajar en equipo pueda ser otro aspecto en que necesitemos profundizar en nuestra formación como docentes. El profesorado normalmente limita esta colaboración con otros colegas a sus respectivos departamentos; algo similar a «balcanizar» el centro educativo. La necesidad de formarnos para romper con este ideario prácticamente identitario de los docentes es un hecho consumado, dado que esta perspectiva de la docencia, muchas veces, incluso se construye antes de encontrar un primer destino. Siempre es importante aspirar a más, procurando, en la medida de las posibilidades, colaborar con otros departamentos planificando actividades comunes. De igual forma, no es menos importante la formación en la gestión de centro, acaso este proyecto sea más a largo plazo.

Y finalmente, otro elemento destacable en nuestras necesidades de formación docente puede ser la capacidad seguir innovando continuamente, contribuyendo a mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y actualizándolos a tiempos futuros. Desde luego, es conveniente que, en este sentido, seamos formados en cuanto a la importancia de arriesgarse en la planificación de determinados materiales, así como a la relevancia de equivocarse para comprender, analizar y avanzar como docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D., (2002): *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf.

AGUADED, I. Y CABERO, J. (2014): Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educación*, nº 50, pp. 67-83.

AREA, M. (2008): Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, pp. 5-18.

BÁEZ MERINO, C. (2009): Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo Abierto*, Vol. 28, nº 1, pp. 69-87.

BIANCHI PARRAGUEZ, R. M. (2007): El paisaje, y el aprendizaje significativo de la Historia y las Ciencias Sociales. *Espacio Regional*, Vol. 4, nº 2, pp. 21-26.

CHÁVEZ HERTING, D. (2017): *Pensamiento docente y efectos de la tecnología PowerPoint sobre el aprendizaje*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.

CHIYONG, I., NAVARRO, R., VEGA, V. y NAKANO, T. (2016): Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), pp. 35-52.

COGOLLO, P. Y PÉREZ, A. (2019): El profesorado de Historia en la era digital: una experiencia en educación secundaria. *Etic@.net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, Vol. 19, nº 2, pp. 171-193.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T, y otros (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

COLOMER, J.C., SÁIZ, J. Y VALLS, R. (2018): Competencias Históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 33-1, pp. 53-64.

DELGADO, B., GOMIS, N. y SÁNCHEZ, V. (2013): «Percepción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los maestros», en CARDONA, M.C., CHINER, E. y GINER, A.V. (Eds.): *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

- Fernández Rodicio, C.I. (2014): El cine como recurso metodológico de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias del ámbito de las ciencias sociales. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 3, nº 2, pp. 67-72.
- Flores, H. C. (2015): *Herramientas TIC para la enseñanza del concepto tiempo en Historia*. Tiempo y Sociedad, nº 19, pp. 88-129.
- FONTANA, J. (1992): *La Historia después del fin de la historia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- GARCÍA, J. A. (1993): *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría verbal del aprendizaje significativo*. En *Desarrollo psicológico de la educación II. Psicología de la educación*. Compilación de COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. Madrid: Alianza.
- GOMIS SÁNCHEZ, A. (1992): Enseñanza-aprendizaje constructivista de la Historia a través del cine. El caso de «Cromwell». *Tossal: revista interdepartamental de Investigación educativa*, pp. 109-115.
- GONZÁLEZ, S. (2011): Aplicaciones Didácticas de las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza de la Historia Crítica en el CCH. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, nº extraordinario, pp. 193-198.
- GONZÁLEZ, M. J. Y ZAPICO, P. (2016): «La importancia de la tecnología de la información Geográfica para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales», en SEBASTIÁ, R. Y TONDA, E.M. (Eds.): *La investigación e innovación en la enseñanza de Geografía*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- LONDOÑO, G. (2013): *Relatos digitales en educación*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ GEIJO, P. y otros (1997): Formación en centros: una oportunidad para la innovación. *Revista Cuadernos de pedagogía*, nº 263. Barcelona: Praxis.
- MARTÍNEZ GEIJO, P. y otros. (2000): «Centro de profesores: seguir profundizando», en *Formación permanente del profesorado: deseos y realidades*. Ruiz, R. (Coord.): Cantabria: Consejería de Educación – CPR Santander.
- MARTÍNEZ GEIJO, P. (2007): Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, nº 1, pp. 77-94
- MORENO, J.R. (2016): «Didáctica en las Ciencias Sociales», en ROIG-VILA, R., BLASCO, J.E., LLEDÓ, A. y PELLÍN, N. (Ed.): *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Universidad de Alicante.

- MURCIA, Y.C., TEJEDOR, M.L. & LANCHEROS, D.Y. (2017): Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el aula. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, nº 50, pp. 201-228.
- PINTO SANTOS, A. R. (2013): Pedagogía construccionista en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 39, pp. 1-12.
- PRATS, J. (2000): Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, pp. 71-98.
- Prats, J. (2008): Los sistemas educativos de la Unión Europea. Diversidad de caminos, mismos objetivos. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 51.
- Pozo, N., Martín, E. y Puy, P. (2002): «La educación Secundaria para todos: Una nueva frontera educativa», en UNESCO/OREALC (Ed.): *¿Una educación secundaria para el siglo XXI?*, pp. 15-46.
- PUJOLÀS, SURROCA, GERONÈS, *et. al.* (1997): «¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autoreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un instituto de enseñanza secundaria», en ILLÁN, N. Y GARCÍA, A. (Coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Ediciones Algibe.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, M.J. y CUBERO PÉREZ, R. (1998): Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Con-Ciencia Social*, nº 2, pp. 25-44.
- TORRES CARCELLER, A. (2019): Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4 (8).
- TRIBÓ, G. (2008): El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, pp. 183-209.
- ZIZEK, S. (2006): *Lacrimae rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*. Madrid: Debate.

ANEXOS

UNIDAD DIDÁCTICA DISEÑADA PARA EL PERIODO DE PRÁCTICAS

JUSTIFICACIÓN

Dentro del Área de Geografía e Historia, esta Unidad Didáctica, denominada «España. Restauración y Guerra Civil», se encuentra asociada, dentro de la etapa académica de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a la asignatura de Ciencias Sociales en el curso de cuarto de secundaria. Siendo esto así, los motivos que justifican esta Unidad Didáctica son los siguientes:

1. En primer lugar, por la densidad de contenidos que propicia una cronología a caballo entre dos siglos, es decir, extendida entre 1875 y 1939.

2. En segundo lugar, por la relación innegable de las preocupaciones políticas, económicas y sociales en los diferentes estratos de la sociedad desde el comienzo de la Restauración borbónica y la crisis de la Restauración, hasta el nacimiento de la Segunda República (1931-1936) y la escalada de tensiones previas al estallido de la Guerra Civil española (1936-1939).

3. En último lugar, para mostrar al alumnado que el conocimiento de los acontecimientos que protagonizan nuestro presente tienen una vinculación con el pasado más reciente de nuestro país. Así, con la atención en el surgimiento de los sentimientos nacionales en el País Vasco y Cataluña en el siglo XIX y su extensión durante el siglo XX; la configuración de un proceso de cambio político por turnos y la influencia del caciquismo sobre el mismo; y la aparición de un movimiento obrero aparejado a desiguales procesos de industrialización, este periodo resulta determinante para descubrir factores que aun en la actualidad se manifiestan vivamente en la sociedad.

COMPETENCIAS CLAVES

COMPETENCIAS CLAVES	
COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)	<ul style="list-style-type: none"> Definición de conceptos específicos utilizando el vocabulario de la disciplina. Argumentar oralmente las respuestas a las cuestiones que surjan en clase. Realizar comentarios escritos sobre documentos históricos.
COMPETENCIA MATEMÁTICA (CM)	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar un eje cronológico acerca de los principales acontecimientos surgidos entre 1875 y 1939.
COMPETENCIA DEL MUNDO FÍSICO (CMF)	<ul style="list-style-type: none"> Localizar geográficamente los principales focos de nacionalismo en España. Identificar las principales zonas de reivindicaciones obreras en la Península Ibérica. Familiarizarse a través de la topografía de la política exterior española en este periodo histórico.
COMPETENCIA DIGITAL Y TECNOLÓGICA (CDT)	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar la información aportada por documentación gráfica. Interactuar con cartografía con ayuda de medios digitales.
COMPETENCIA CÍVICA Y CIUDADANA (CCC)	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las clases sociales, los partidos políticos y los sindicatos a través de documentos literarios o históricos. Analizar los conflictos sociales desde 1900 hasta 1936.
COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA (CCA)	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia del movimiento regeneracionista desde principios del siglo XX. Identificar la influencia de los literatos de la Generación del 98 y de la Generación del 27 entre 1875 y 1936.
COMPETENCIA APRENDER A APRENDER (CAA)	<ul style="list-style-type: none"> Organizar información en los documentos históricos. Recoger, seleccionar y analizar la información extraída. Buscar diferentes respuestas a los acontecimientos para entender el desarrollo de la Restauración borbónica hasta la proclamación de la Segunda República y el estallido de la Guerra Civil.
COMPETENCIA DE AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL (CAIP)	<ul style="list-style-type: none"> Planificar iniciativas personales a raíz de la presentación de los trabajos encomendados. Presentar conclusiones personales acerca de los mismos.

OBJETIVOS

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	OBJETIVOS DE UNIDAD
B) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	6) Manifestar respeto y tolerancia hacia otras opiniones. 9) Buscar, seleccionar, comprender, relacionar, tratar y comunicar información.	1) Analizar los factores que propiciaron la instauración de la monarquía en 1875. 2) Identificar los partidos políticos y las personalidades que regían el sistema de turnos en el periodo de la Restauración.
E) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	8) Adquirir y emplear el vocabulario específico de las CC.SS., aumentando precisión y mejorando comunicación.	3) Estudiar la aparición y la evolución de alternativas republicanas entre finales del siglo XIX y principios del XX, así como el surgimiento de los nacionalismos periféricos.
F) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.	1) Identificar los hechos sociales y comprender el papel que hombres y mujeres desempeñan. 2) Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.	4) Comprender los factores que motivaron la aparición de la crisis de la Restauración a principios del siglo XX. 6) Conocer las causas del surgimiento y posterior extensión del movimiento obrero en diferentes localizaciones de la Península Ibérica.
G) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido	9) Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, sus derechos y libertades como logro	7) Estudiar los factores que motivaron el golpe militar de Miguel Primo de Rivera y la instauración de un

crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	irrenunciable y condición necesaria para la paz.	directorio militar y civil (1923-1931). 8) Conocer las reformas impulsadas durante los diferentes gobiernos de la Segunda República (1931-1936).
H) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.		9) Reconocer a las diferentes clases sociales y valorar la aparición de los sindicatos que presentaron una oposición reivindicativa entre 1875 y 1936.
J) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	5) Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio.	10) Comprender las consecuencias del Desastre del 98. 11) Descubrir la influencia del <i>Regeneracionismo</i> en la producción artística durante el siglo XX.

CONTENIDOS Y TEMPORALIZACIÓN

CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>1) La Restauración monárquica: concepto, origen y periodización.</p> <p>2) La proclamación de la Segunda República: concepto, origen y periodización.</p> <p>3) La Guerra Civil española: causas, consecuencias y periodización.</p> <p>4) El bipartidismo: poder por turnos, caciquismo y <i>Regeneracionismo</i>.</p> <p>5) La diversidad ideológica de España: conservadores, liberales, republicanos y carlistas.</p> <p>6) El movimiento obrero: socialismo y anarquismo.</p> <p>7) El conflicto colonial: concepto, orígenes, causas y consecuencias de la política colonial.</p> <p>8) El surgimiento de los nacionalismos periféricos.</p> <p>9) La identidad ideológica durante la Segunda República: partidos políticos, sindicatos y grupos de poder.</p>	<p>1) Elaboración de un mapa conceptual de la Unidad Didáctica.</p> <p>2) Composición de un eje cronológico sobre los principales sucesos surgidos entre 1875 y 1939.</p> <p>3) Comentar un mapa sobre la influencia del caciquismo en España.</p> <p>4) Analizar el conflicto bélico con Cuba a través de la revisión de textos e imágenes.</p> <p>5) Interpretar caricaturas y carteles sobre la presencia del caciquismo en la sociedad española.</p> <p>6) Localizar las zonas de influencia del socialismo, del anarquismo y del nacionalismo regionalista en un mapa de la geografía española.</p> <p>7) Buscar términos o conceptos a través de una revisión de la Unidad Didáctica.</p> <p>8) Comentar un texto sobre la oposición social contra Miguel Primo de Rivera.</p> <p>9) Descubrir a través de textos históricos algunos de los episodios que se presentan en este amplio margen cronológico.</p>	<p>1) Valorar el periodo de estabilidad política que supuso la Restauración borbónica en 1875.</p> <p>2) Concienciarse de la importancia de la democracia como herramienta política.</p> <p>3) Interesarse por las condiciones de vida de las clases populares, así como por la mejora de sus condiciones de vida.</p> <p>4) Rechazar conductas violentas como instrumentos de propaganda política.</p> <p>5) Manifestar tolerancia y respeto ante la mescolanza de ideas políticas.</p> <p>6) Interesarse por las figuras políticas y sociales que fueron protagonistas, a través de sus responsabilidades, de los principales cambios sufridos en España.</p> <p>7) Reconocer la divulgación literaria de este periodo como instrumento para comprender los acontecimientos históricos.</p>

CONTENIDOS TRANSVERSALES

A criterio del docente, y según el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, del 28 de junio de 2016, en su artículo 6, los temas transversales que se abordaran en esta Unidad Didáctica serán los siguientes:

A) El respeto al estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la constitución española y en el estatuto de Autonomía para Andalucía.

B) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.

D) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

TEMPORALIZACIÓN

SESIÓN 1: 50 Minutos.			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Comentar un mapa sobre el caciquismo publicado en el Almanaque de Gedeón (1897).	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 10 minutos.	Proyector de imágenes.	Sintético.
EJERCICIO: El alumnado verá representada en la pizarra un mapa geográfico de finales del siglo XIX. Esta imagen deberá ser objeto de debate y discusión en tanto que permita al alumnado exponer sus impresiones previas, de forma conjunto, al tiempo que transmite las ideas tratadas en profundidad acerca de la amplitud de sistema de oligarquías extendido en España durante el periodo de la Restauración.			
COMPETENCIAS: CCL, CDT, CAA y CAIP			
ACTIVIDAD 2	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Interpretar el significado de las caricaturas que revelan la realidad política y social en los tiempos de la Restauración.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Proyector de imágenes.	Reflexivo.
EJERCICIO: Interpretar el significado de las caricaturas y carteles sobre el sistema de turnos, los pucherazos electorales y la posición de las clases populares en el sistema caciquil.			
COMPETENCIAS: CCL, CDT, CAA y CAIP			

SESIÓN 2: 50 Minutos.			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Leer, analizar y comentar, a través de fragmentos de texto, la situación social y política de España con respecto al caciquismo.	Aula Grupo-clase, en conjunto. 20 minutos.	Proyector de imágenes. Documentos histórico-literarios.	Reflexivo.
EJERCICIO: A través de la lectura de fragmentos de texto recopilados de «Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: Urgencia y modo de cambiarla», un libro publicado por Joaquín Costa en 1901, el alumnado deberá subrayar los aspectos más significativos y extraer conclusiones personales y reflexivas acerca de la lectura.			
COMPETENCIAS: CCL, CMF, CCC, CCA, CAA y CAIP			
ACTIVIDAD 2	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Comentar imágenes de Astilleros de Matagorda a raíz de la guerra entre Estados Unidos y España (1898).	Aula Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Proyector de imágenes.	Reflexivo. Sintético.
EJERCICIO: Utilizando imágenes extraídas de Internet, el alumnado deberá exponer sus impresiones acerca del patrimonio cultural de la Bahía de Cádiz en relación a los Astilleros de Matagorda. La visualización de este centro fabril estará enfocado a			

conocer las peculiaridades arquitectónicas de la sociedad española en relación a la Guerra con EE.UU.

COMPETENCIAS: CCL, CMF, CDT, CCC, CCA, CAA y CAIP

SESIÓN 3: 50 Minutos.			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Analizar y comentar unos textos sobre el sistema oligárquico en España.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 10 minutos.	Proyector de imágenes. Documentos históricos-literarios	Reflexivo.
EJERCICIO: A través de la lectura de fragmentos de texto recopilados de «Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: Urgencia y modo de cambiarla», un libro publicado por Joaquín Costa en 1901, el alumnado deberá subrayar los aspectos más significativos y extraer conclusiones personales y reflexivas acerca de la lectura.			
COMPETENCIAS: CCL, CCC, CAA y CAIP			
ACTIVIDAD 2	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Comentar un texto crítico contra Miguel Primo de Rivera.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 10 minutos.	Proyector de imágenes.	Analítico. Crítico. Reflexivo.
EJERCICIO: Responder a los siguientes apéndices: A) Sitúa cronológicamente este poema. B) Identifica al autor. C) ¿Qué mensaje se transmite en su contenido? D) ¿Su contenido se expresa a favor de Miguel Primo de Rivera o, por el contrario, es crítico? ¿Por qué?			
COMPETENCIAS: CCL, CCC, CAA y CAIP			

SESIÓN 4: 50 Minutos.

ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Analizar un mapa sobre la implantación de UGT y CNT a principios del siglo XX.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 10 minutos.	Proyector de imágenes. Mapa de España	Sintético.

EJERCICIO: Se trata de conocer las zonas de influencia del movimiento obrero, representado por diferentes sindicatos, a través de la exposición de un mapa de la geografía española en donde se reflejan los enclaves de afluencia. Con todo, el alumnado deberá concretar a qué motivos se debe la presencia de uno u otro sindicato, a saber si influyen factores como la actividad económica, el recorrido histórico de las regiones españolas o episodios concretos.

COMPETENCIAS: CCL, CMF, CCC, CCA, CAA y CAIP

ACTIVIDAD 2	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Analizar los textos sobre el movimiento obrero en diversos enclaves de España.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 20 minutos.	Proyector de imágenes. Documentos históricos-literarios	Analítico. Crítico. Reflexivo.

EJERCICIO: Utilizando fragmentos de texto recopilados de «Hacia la Revolución. Orígenes sociales del movimiento obrero en Asturias, 1860-1934» de Adrian Shubert; «El nacimiento de una industria. El Astillero Vea-Murguía de Cádiz, 1891-1903», de José Luis Gutiérrez Molina; y un par de líneas de chirigotas carnaval que reflejan el mundo reivindicativo de la sociedad gaditana a principios del siglo XX, el

alumnado deberá seleccionar, analizar y comentar los aspectos más relevantes con la intención de conocer con mayor profundidad las condiciones laborales de los trabajadores en este periodo.

COMPETENCIAS: CCL, CMF, CCC, CCA, CAA y CAIP

SESIÓN 5: 50 Minutos.

ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Encontrar diversas visiones sobre el voto femenino en la Segunda República.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 15 minutos.	Proyector de imágenes. Documentos históricos-literarios	Crítico. Reflexivo.

EJERCICIO: A través de la lectura de fragmentos de la prensa del momento, comparar las diferentes visiones que las editoriales conservadoras, izquierdistas y radicales tienen sobre la aprobación del voto femenino en la legislación de la Segunda República.

COMPETENCIAS: CCL, CCC, CCA Y CAIP

SESIÓN 6: 50 Minutos.			
ACTIVIDAD 1	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Buscar y definir el vocabulario de la Unidad Didáctica.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 20 minutos.	Libro de texto.	Sintético.
EJERCICIO: A partir de la revisión de los diversos apartados de la Unidad Didácticas, recopilar los conceptos más importantes y definirlos utilizando vocabulario adecuado a las Ciencias Sociales.			
COMPETENCIAS: CCL, CAA Y CAIP			
ACTIVIDAD 2	ESCENARIO/ METODOLOGÍA/ TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	PENSAMIENTO
Realizar un eje cronológico sobre los acontecimientos más importantes del periodo.	Aula. Grupo-clase, en conjunto. 20 minutos.	Libro de texto.	Sintético.
EJERCICIO: Revisando la Unidad Didáctica poniendo atención en la cronología de los acontecimientos más importantes, el alumnado, bajo criterio propio, seleccionará aquellas fechas más relevante y las introducirá en un eje cronológico.			
COMPETENCIAS: CCL, CM, CAA y CAIP			

METODOLOGÍA

La Unidad Didáctica se llevará a cabo en dos semanas, al comienzo del tercer trimestre, tras el regreso de las vacaciones de Semana Santa. Estas semanas constarán de seis periodos repartidos de miércoles a viernes con una asignación horaria de 50 minutos. Esta Unidad Didáctica, titulada «España. Restauración y Guerra Civil» se encuentra conectada con otras dos unidades impartidas anteriormente, en concreto «El Imperialismo y la Primera Guerra Mundial» y «El periodo de Entreguerras. La Segunda Guerra Mundial». De alguna manera, las tres unidades forman parte de un triángulo didáctico en la medida que, atendiendo a una horquilla temporal desde finales del siglo XIX hasta el segundo tercio del siglo XX, el alumnado puede apreciar la importancia de estudiar los acontecimientos históricos desde diferentes perspectivas geográficas.

Esta Unidad Didáctica se desarrollará en el aula habitual del curso de cuarto de secundaria C, sin que exista previsión de un posible desplazamiento hacia otro espacio. En esta aula, la distribución del alumnado se distingue por estar colocados por parejas, salvo excepciones, acaso por cuestiones disciplinarias.

Siguiendo el apartado metodológico, la Unidad Didáctica se comenzará a través de una introducción superficial que permitirá, por un lado, recordar aspectos teóricos de anteriores unidades didácticas y, por otro, hilar las primeras fibras de la presente unidad, con objeto de que, a partir de la participación del alumnado, se puedan comprobar sus conocimientos previos sobre este periodo de la Historia de España. Por otro lado, de forma corriente, la metodología habitual de las sesiones consistirá en entremezclar el contenido teórico propio de la Unidad Didáctica con actividades prácticas que permitan, en primer lugar, acentuar el desarrollo de la materia; en segundo lugar, reforzarlo progresivamente; y en tercer lugar, ampliar el contenido.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A fe de promover el desarrollo de una Unidad Didáctica cuyo seguimiento no sea obstáculo para el alumnado que integra el grupo-clase, las medidas planteadas para conseguir este propósito pasan por ajustar cada sesión desde el punto de vista teórico y práctico a los protagonistas del aprendizaje. A nuestro juicio, anticiparse a la diversidad es el primer paso para atenderla adecuadamente, por lo que una manera de adecuarse a este requisito sería estimulando, en primer lugar, la comodidad del alumnado en el aula, y, en segundo lugar, promoviendo su participación en el desarrollo de la sesión.

Comenzar una Unidad Didáctica, en muchos casos, puede resultar complejo en el momento de conectar unas primeras ideas con otras más profundas y relacionarlas con unidades anteriores. Por eso, una herramienta adecuada de la que nos podemos servir para facilitar la introducción de los contenidos entre el alumnado puede ser la utilización de obras pictóricas representativas del periodo cronológico a tratar. Con una Unidad Didáctica titulada «España. Restauración y Guerra Civil», un cuadro que sirva de enlace entre el absolutismo monárquico de Fernando VII y la Restauración borbónica en 1875 podría ser «El fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga», de Antonio Gilbert.

Con respecto a las partes prácticas, las actividades planteadas en cada una de las sesiones están orientadas a que, una vez propuestos en la sesión, sean realizados en conjunto, es decir, a través de una conversación abierta en que el alumnado pueda combinar sus conocimientos previos con los adquiridos en el proceso de aprendizaje. Bajo este propósito, las actividades no sólo pretenden desarrollar los conocimientos teóricos de la Unidad Didáctica, sino también reforzar ideas a razón de la discusión amena y controlada, en donde el alumnado pueda descubrir nuevas perspectivas mediante el cambio de impresiones constante y enlazar con los antiguos y los nuevos apartados impartidos en la Unidad Didáctica.

EVALUACIÓN: CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE DESEMPEÑO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN⁴

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Bloque 7: «España. Restauración y Guerra Civil».</p> <p>1. La Restauración monárquica: concepto, origen y periodización.</p> <p>2. La proclamación de la Segunda República: concepto, origen y periodización.</p> <p>3. La Guerra Civil española: causas, consecuencias y periodización.</p> <p>4. El bipartidismo: poder por turnos, caciquismo y Regeneracionismo.</p> <p>5. La diversidad ideológica de España: conservadores, liberales, republicanos y carlistas.</p> <p>6. El movimiento obrero: socialismo y anarquismo.</p> <p>7. El conflicto colonial: concepto, orígenes, causas y consecuencias de la política colonial.</p> <p>8. El surgimiento de los nacionalismos periféricos.</p> <p>9. La identidad ideológica durante la Segunda República: partidos políticos, sindicatos y grupos de poder.</p>	<p>1. Identificar las diferentes etapas de la Restauración borbónica (CCL y CCC).</p> <p>2. Conocer la configuración política del sistema de turnos durante la Restauración, respondiendo a la presencia del bipartidismo y el caciquismo (CCL y CCC)</p> <p>3. Explicar las causas de la crisis de la Restauración, incidiendo en la influencia del movimiento obrero, la alternativa republicana, el surgimiento de los nacionalismos, la aparición del <i>Regeneracionismo</i> y conflicto colonial (CCL, CMF, CCA y CCC).</p> <p>4. Reconocer las diversas fases de gobierno durante la Segunda República (CCL y CCC).</p> <p>5. Explicar las causas de la Guerra Civil española, destacando las diferentes fases del conflicto, la fragmentación ideológica del frente y la realidad</p>	<p>1. Reconoce las características políticas y sociales del periodo de la Restauración, así como su particular periodización (CCL y CCC).</p> <p>2. Explica las causas de la crisis de la Restauración, reconociendo la influencia de los diferentes factores políticos, económicos y sociales (CCL, CMF, CCA y CCC).</p> <p>3. Explica las principales reformas de los gobiernos de la Segunda República (CCL y CCC).</p> <p>4. Comprende las causas y consecuencias de la Guerra Civil española (CCL, CMF, CDT y CCC).</p>

⁴ La estructura y el diseño de las tablas que se recogen en este apartado pertenecen a la Programación de aula de Geografía e Historia en el curso de 4ª de la ESO del Departamento de Ciencias Sociales del colegio María Auxiliadora – Salesianas (Cádiz).

	de la retaguardia (CCL, CMF, CDT y CCC).	
--	--	--

INDICADORES DE DESEMPEÑO

NIVELES DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE DESEMPEÑO				
	1	2	3	4	TOTAL
1. Reconoce las características políticas y sociales del periodo de la Restauración, así como su particular periodización.	No reconoce las características políticas y sociales del periodo de la Restauración ni tampoco su periodización.	Reconoce con cierta dificultad las características de la Restauración y esquematiza su periodización.	Reconoce tanto las características del periodo de la Restauración como su composición cronológica.	Reconoce con total claridad las características de la Restauración y es capaz de fijarlas en su contexto exacto.	
2. Explica las causas de la crisis de la Restauración, reconociendo la influencia de los diferentes factores políticos, económicos y sociales.	No es capaz de explicar las causas de la crisis de la Restauración ni reconocer ninguno de los factores de influencia.	Explica las causas e identifica los factores que influyeron en la crisis de la Restauración con alguna dificultad.	Explica adecuadamente tanto las causas como los factores que influyeron en la crisis de la Restauración.	Explica a través de un análisis crítico adecuado las causas y los factores que influyeron en la crisis de la Restauración, al tiempo que las relaciona.	
3. Explica las principales reformas de los gobiernos de la Segunda República.	No es capaz de explicar las principales reformas en los gobiernos de la Segunda República.	Explica las principales reformas de los gobiernos de la Segunda República con alguna dificultad.	Explica adecuadamente las principales reformas de los gobiernos de la Segunda República.	Explica las reformas de los gobiernos de la Segunda República a través de argumentos razonados.	
4. Comprende las causas y consecuencias de la Guerra Civil española.	No comprende las causas y consecuencias de la Guerra Civil española.	Comprende con dificultad las causas y consecuencias de la Guerra Civil española.	Comprende con soltura las causas y consecuencias de la Guerra Civil española.	Comprende analíticamente las causas y consecuencias de la Guerra Civil.	

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

ESCRITOS	ORALES	OTROS
<ul style="list-style-type: none">Ejercicios diarios realizados por el alumnado.	<ul style="list-style-type: none">Preguntas individuales y colectivas.	<ul style="list-style-type: none">Registro individual de la realización de las actividadesPrueba específica de la Unidad Didáctica.